

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

THEORETICAL FOUNDATIONS OF SPEECH PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Savostianov A.I.

In this article, the author considers the theoretical foundations of speech in relation to younger students, but also reveals the concept, subject and problems of speech, development–ment of thought on the basis of speech and language environment as a means of way of thinking.

Keywords: culture of speech, kvaziegotsentricheskaya speech, thinking, determination, a voice environment, literaturonormativnye elements, literary-cultural norm, linguistic antinomies paradigmatics, syntagmatic, optologiya, communicative expediency.

Савостьянов Александр Иванович

доктор педагогических наук, профессор
Академии повышения квалификации и
профессиональной переподготовки
работников образования,
Заслуженный деятель искусств РФ.

Аннотация:

В данной статье автор рассматривает теоретические основы культуры речи применительно к младшему школьнику, а также раскрывает понятие, предмет и проблемы культуры речи; развития мышления на основе речевого окружения и речи как средства мышления.

Ключевые слова:

культура речи, квазиегоцентрическая речь, мышление, речевое окружение, литературонормативные элементы, литературная норма, языковые антиномии, парадигматика, синтагматика, ортология, коммуникативная целесообразность.

РЕЧЬ КАК СРЕДСТВО МЫШЛЕНИЯ

В 20-х годах прошлого века было немного психологических попыток подойти к реальным истокам мышления, соотнести его с деятельностью немногочисленных ранних работ Ж.Пиаже и В.Штерна. Учитывая эти работы, Л.С.Выготский исследует проблему соотношения мышления и речи в своих трудах "Мышление и речь". Для него младенец, даже не отделенный от матери физически, а затем биологически, с самого начала социальное существо, и его деятельность с самого начала пронизана обращением к взрослому, общением с ними. Речь появляется тогда, когда ребенок сталкивается с затруднением, которое он может решить только с помощью взрослого. Позже эта внешняя, развернутая квазиегоцентрическая речь переходит в сокращенную, шепотную, а затем во внутреннюю речь, становясь одним из важнейших орудий человеческого мышления.

Слово всегда указывает на отдельный предмет (действие или качество), замещает его или служит его представлением. Эта функция называется предметной отнесенностью слова. Наряду с ней выделяется более сложная функция слова – функция значения. Именно это сторона слова и претерпевает в процессе развития речи ребенка глубочайшие преобразования. Под функцией значения Л.С. Выготский понимает следующее: слово не ограничивается указанием на предмет; вместе с этим оно "вводит данный предмет в систему связей и отношений, анализирует и обобщает его". Автору удалось установить, что, если предметная отнесенность слова может сохраняться на разных этапах психического развития иден-

тичной, то значение слова (т.е. внутренняя семантическая структура) развивается. На ранних этапах ребенок игнорирует слово, обозначающее фигуры группы, оно либо не имеет для него существенного значения, либо его значение синкретично и диффузно. На следующем этапе слово приобретает свое функциональное значение, но еще не носит характера отвлеченного понятия. На дальнейших ступенях развития ребенок начинает выделять основной признак предмета, подводя этот признак под известную категорию. Л.С. Выготский обозначил эту стадию как стадию псевдопонятий. Наконец, уже в школьном возрасте фигуры классифицируются на основе выделения признака, имеющего свое словарное определение и приводящего к подлинному речевому (вербально-логическому) мышлению. Отчетливо видно, что последовательное формирование значения слова – это основное орудие отражения реальности.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ РЕЧЕВОГО ОКРУЖЕНИЯ

На основании исследований Л.С. Выготского мы видим, что значения слов развиваются, и соответственно, существуют этапы развития понятий. В главе "Исследование развития научных понятий в детском возрасте" Выготский возвращается к тому, что именно вносит наиболее высокая форма понятия в сознание ребенка и в какие именно отношения вступают

основные факторы формирования сознания – развитие и обучение.

Психологи склонны различать два основных вида понятий, которые формируются в процессе развития ребенка. Это спонтанные (Выготский называет их житейскими), формирующиеся в непосредственной практической деятельности ребенка, они возникают в дошкольном возрасте. Другие не спонтанные, или по Выготскому, научные, возникают лишь в процессе обучения и появляются в школьном возрасте. Житейские понятия возникают в результате непосредственного, индивидуального, наглядного опыта ребенка, за которым стоит наглядная данная, образная деятельность. Научные понятия выносятся школой, учителем, и за этими понятиями, как правило, вовсе не стоит наглядный индивидуальный опыт ученика. Житейские понятия хорошо известны ребенку, и он достаточно хорошо умеет практически пользоваться ими; однако, как показывают наблюдения, ребенок еще не может словесно определить эти понятия. Житейские понятия далеко не сразу входят в состав его сознательной практики. Научные понятия характеризуются противоположными чертами: они вносятся учителем словесно даже тогда, когда у ученика еще нет стоящего за ними конкретного опыта. Поэтому ученик легко может словесно сформулировать научные понятия, но это еще не означает, что он может адекватно владеть ими. Житейские, практические понятия отражают действительность, но являясь клеточкой системы логических категорий и противопоставлений, не только формируются их речевым определением, но всегда являются осознанной системой связей и отношений, в которую они включены. Устная речь ребенка – практическая житейская деятельность: она отражает предмет, желание, переживание. Ребенок, пользуясь устной речью, вовсе не обязательно осознает ее строй и составляющие ее компоненты. В отличие от устной, письменная речь имеет строение: ее предметом сначала являются изолированные звуки (вовсе не осознаваемые ребенком в его устной речи), изображаемые буквами; затем – логики и морфемы, потом – лексемы и синтагмы. Все эти компоненты, неосознаваемые в устной речи, осознаются и произвольно применяются в письменной. Можно с полным основанием сказать, что в первых формах деятельности мы сталкиваемся с практическими действиями, в последних – с теоретическими действиями, имеющими иной предмет и психологическое строение.

В своей работе Л.С. Выготский уделяет особое внимание динамике развития научных и житейских понятий. Этот вопрос решался по-разному различными психологами, и если одни полагали, что спонтанное развитие ребенка должно достичь известной зрелости, чтобы стало возможным усвоение научных понятий, и что обучение должно следовать за развитием, то другие исследователи считали оба процесса идущими параллельно и лишь взаимодействующими друг с другом. Л.С. Выготский же сделал вывод, что нет и не может быть единого и постоянного отношения между развитием и обучением; естественно, что спонтанное развитие житейских понятий де-

лает ребенка готовым к усвоению научного понятия; однако и изучение научных понятий вносит огромный вклад в дальнейшее психическое развитие ребенка, вводя его отражение действительности в известные системы, делая процессы по умственной деятельности сознательными и произвольными. Именно Л.С. Выготский указал на то влияние, которое вносит формальное усвоение научных понятий в прежде имевшиеся житейские представления ребенка, на коренную перестройку его отражения действительности, на создание тех психологических новообразований, к которым само спонтанное развитие ребенка никогда бы не пришло. "То, что ребенок сегодня может сделать с помощью учителя, – говорит Выготский, – завтра он сможет сделать сам". И зона ближайшего развития, которую сформулировал ученый, – одна из наиболее продуктивных его идей. В этой работе заложен фундамент для научно-обоснованной перестройки обучения, для сдвига многих привносимых учителем понятий в детский сад, для новой по тому времени идеи начинать обучение в школе не с самого конкретного, а с общего, отвлеченного, которое только и может перестроить житейские понятия и приложить путь для овладения теоретической деятельностью, и для развития сложных форм категориального мышления. "Мышление ребенка развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, то есть в зависимости от речи, от культуры речи окружающих".

ПОНЯТИЕ, ПРЕДМЕТ И ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

В последние десятилетия культура русской речи переживает становление как довольно самостоятельная дисциплина со своим предметом и объектом исследования и описания материала. В области культуры речи наиболее успешно развивались следующие теоретические дисциплины: 1) вариативность норм; 2) функциональность в оценках нормативного характера; 3) соотношение вне и внутрилингвистических факторов в становлении, развитии и функционировании литературных норм; 4) место и роль литературно-нормативных элементов в структуре национального языка и др. В центре внимания исследователей был функциональный подход к проблемам правильности и нормативности. Именно этот подход позволяет превратить культурно-речевую деятельность из простого "запретительства" в позитивную программу лингвистического воспитания, способствует выработке говорящими и пишущими языкового чутья; умению наилучшим образом пользоваться языком, его выразительными средствами в каждом конкретном речевом задании в соответствии с познанными законами функционирования языка в обществе.

Для современного русского литературного языка характерна строгая нормативность, регламентирующая употребление разного рода фраз: равноправных, взаимозаменяемых или стилистически ограниченных. Проблема вариантности разрабатывается исследователями

на разном материале (лексическом, грамматическом, орфоэпическом, в историческом и синхронном планах). Особенное внимание при этом уделяется грамматическому и лексическому аспектам. Актуальными теоретическими проблемами русского языка в области речевой культуры являются: историческая изменчивость литературных норм, "крепость" их по отношению к различным сторонам языка, вариативность норм и их колебания, соотношение структуры языка и нормы в процессе речевой деятельности, терминология и терминотворчество, теоретические основы нормализации и языковой политики. Внимание языковедов в наше время привлекает теоретическое осмысление и исследование самого понятия литературной нормы как совокупности диалектических свойств: устойчивости и подвижности, исторической обусловленности и изменчивости, строгой однозначности и функционально-стилистической обусловленности и т.п.

При изучении литературной нормы и ее структуры выдвигается динамический аспект ее понимания и объективной оценки. С позиции динамического подхода норма – это не только результат речевой деятельности, закрепленный в традиционных "образцах" (памятниках письменности, культуры), но и создание, творение инноваций в условиях их связи с потенциальными возможностями системы языка, с одной стороны, и с реализованными, устоявшимися образцами, с другой. Развитие живого литературного языка в общем виде есть становление, совершенствование и обновление его норм на новых этапах истории общества и в связи с актуальными общественными потребностями. Языковые нормы в их общественном культурном бытии – это маяк, по которому языковой коллектив ориентируется в безбрежном океане речевой деятельности. Их изучение, точное описание и закрепление являются важной общекультурной задачей.

Подход к проблемам культуры речи, к кругу относящихся сюда вопросов предполагает историческое, социальное и собственно лингвистическое сознание явлений нормы и литературного языка в их функциональной связи и диахронической изменчивости. Понятие "культура речи" охватывает, с одной стороны, степень соответствия речи литературным нормам, а с другой – область языкознания, исследующую проблемы нормализации с целью совершенствования литературного языка как орудия культуры. Динамический подход, лежащий в основе научного исследования норм, детализируется с помощью введения ряда диалектически противопоставленных друг другу тенденций языкового развития, которые могут быть представлены в виде перечня антиномий, обращение к которым имеет определенную традицию в славянском языкознании. Антиномии здесь – это лингвистически живые, объективные противоречия, по-разному проявляющиеся в функционировании языка и его развитии.

Среди языковых антиномий выделяются главные, основные и периферийные, или частные (список последних практически закрыт). К главным антиномиям следует отнести:

1) Взаимодействие (и противодействие) внутриязыковых и социальных факторов.

Это общая антиномия внешней и внутренней лингвистики. Сюда же должна быть отнесена антиномия растущих потребностей в адекватном выражении мыслей и чувств и реальных возможностей языка в каждую историческую эпоху.

2) Стабильность (относительная) нормы и изменчивость языка. Стремление литературной нормы к стабильности, связанной с функцией сохранения культурной традиции, к общности в пределах литературности приходит в противоречие с исторической изменчивостью языка, а также его синхронным функционированием (в связи со стилистической заданностью, условиями общения и т.д.) На уровне оценки речи эта антиномия проявляется в противопоставлении старого и нового, своего и чужого (заимствуемого), правильного и неправильного и т.п.

3) Грамматическое (или формальное, типовое) и смысловое (содержательное) как одно из главных и к тому же внутриязыковых антиномий.

Что касается частных или периферийных антиномий, то наиболее существенными из них в плане нормативности могут быть выделены такие:

– назначение речи и ее адекватное понимание. Это противоречие формируется иногда как антиномия "отправитель–получатель", "говорящий–слушающий" и т.п. и в нормальном плане не является собственно конституирующим, так как нейтрализуется условиями общения, установкой "на говорящего (слушающего)" и т.п.;

– "системное" и "нормативное" в речи. Антиномия связана с действием аналогии (формально грамматический и обычно строго синхронный аспект) вопреки нормативно закрепленному, традиционному (собственно диахронический аспект в норма). Иная формулировка этой антиномии: "системная" (в языке) и "индивидуальная" (в речевой норме);

– стандартизация и выразительность как общеязыковая антиномия, влияющая и на собственно нормативные отношения (путем пополнения вариативных рядов и т.п.);

– узуальное (привычное, обычное, массовое) и творческое (индивидуальное), воспринимаемое в силу социального престижа или по другим причинам.

Проявление действия антиномий в реальности осложняется разнообразными факторами и практически не наблюдается в чистом виде.

Системный подход к описанию литературных норм выявляется введением понятий синтагматики и парадигматики. Синтагматические и парадигматические отношения помогают установлению собственно внутриязыковых представлений о структуре (или системе) литературных норм – вне зависимости от уровней языка (орфоэпия, лексика, грамматика, стилистика и т.п.).

Парадигматика норм включает в себя выбор слова (словосочетания, конструкции) в соответствии со значением или оттенком значения, стилиевой, ситуативной и т.п. задачей, правильное употребление синонимического или близкого по значению варианта, а также маркированно-го во временном, социально-профессиональном или

ином отношении (архаическое, территориальные, жаргонные или иные средства).

Синтагматика литературных норм определяет возможности "сочетаемости" в широком смысле слова (согласование, управление предложное или беспредложное, выбор грамматического варианта и т.п.). Синтагматические отношения осложняются и реально парадигматическими отношениями, однако само их введение в описание литературных норм может помочь, во-первых, компактно и единообразно представить весь их корпус (включая выразительные средства речи), а во-вторых, обнаружить их различную внутреннюю природу и диапазон "крепости" как в плане функционирования, так и в плане эволюционной изменчивости. Попытки представить системные отношения в виде дихотомии парадигматики и синтагматики оказываются плодотворными для разных аспектов описания речи.

Представители Пражского лингвистического кружка рассматривали проблемы культуры речи в тесной связи с основными функциями литературного языка и практическими задачами нормализации. Под культурой языка – понимается четко выраженная тенденция к развитию в литературном языке (как разговорном, так и книжном) качеств, требуемых его специальной функцией. Таких качеств оказывается три: 1) устойчивость; 2) ясная, четкая и легкая передача самых разнообразных оттенков; 3) оригинальность языка. В связи с этими выделенными качествами определяются следующие практические задачи в области культуры языка:

- произношения – преодоление нефункциональных различий (вариантов);
- орфографии – ясность, простота и устойчивость во времени;
- словаря – стремление к максимальному обогащению и стилистическому разнообразию наряду с поисками смысловой точности словоупотребления;
- синтаксиса – стремление не только к индивидуальной экспрессивности, но и богатству возможных дифференциаций значений;
- морфологии – устранение бесполезных архаизмов, увеличивающих расстояние между книжными и разговорными языками.

Культура речи означает использование языковых средств, оптимальных для данной речевой ситуации. Другими словами, она предполагает владение говорящим различными функциональными стилями. Функциональность (целесообразность) и вариативность представляют важнейшие стороны общей проблемы культуры речи. Между тем абсолютизация одной из сторон, рассмотрение ее в отрыве от другой приводит современных исследователей к созданию особых дисциплин или "учений", претендующих на господствующее место в проблемах культуры речи. С одной стороны, эта так называемая ортология, с другой – принцип коммуникативной целесообразности.

"Ортология", или учение о "правильной" речи, строится как отрасль языкознания, основной категорией которой является категория вариативности, осмысливаемая и

оцениваемая с точки зрения тенденции языкового развития. "Ортологический" подход внес свой вклад в теорию культуры речи, решительно выдвинув на передний план категорию вариативности в пределах нормативности.

В последнее время принцип коммуникативной целесообразности был выдвинут в теоретическом плане В.Г. Костомаровым и А.А. Леонтьевым и в плане практическом Б.Н. Головиным. По мнению Костомарова и Леонтьева, "правильность литературного выражения выступает функцией коммуникативно-стилистической целесообразности и соразмерности данного высказывания Критерий коммуникативной целесообразности, как полагают авторы, является существенным при определении нормативности явления и вообще культуры речи, ибо язык прежде всего – средство общения, а всякое общение целенаправленно.

Б.Н. Головин соотносит целесообразность и норму, считая их двумя регуляторами человеческой речи, рассматриваемой в нормативно стилистическом плане. Если требования нормы жестки и узки, то требования целесообразности мягче и шире. Проявление нормы не зависит от условий применения языка (содержание, цель, обстановка речи); проявление целесообразности целиком определяется этими условиями. Норма осуществляется в пределах языковой структуры; целесообразность выводит говорящего за ее пределы "в сложную область связей и отношений языка и действительности, языка и сознания". Наконец, "норма выбирает из немногих вариантов, лишь один из которых – литературный. Целесообразность может выбирать из очень большого ряда языковых факторов, и все они могут быть вполне литературными". По мнению Головина, норма (строгость, жесткость выбора, предписания) господствует в области произношения, ударения, морфологии, синтаксиса, орфографии и пунктуации. В лексике заметнее, чем в грамматике, скрещиваются жесткие предписания нормы и мягкие рекомендации целесообразности. Что касается стилистики, то в ней господствует целесообразность.

Недостатки и противоречия описанных подходов (ортологических и коммуникативных) могут быть во многом сняты, если ввести членение в общее понятие "культура языка (речи)" и говорить о "правильности речи" и "культуре речи" как двух ступенях освоения литературного языка и двух способах владения им.

Первой ступенью оказывается правильность речи. О правильности мы говорим при овладении литературной речью и ее нормами. Оценки вариантов на уровне правильности речи: правильно-неправильно, по-русски – не по-русски и т.п. Правильность речи является, в сущности, предметом школьного обучения. Программа средней школы и предполагает в общем виде привитие навыков правильной речи (преимущественно в области грамматики).

Второй ступенью освоения литературного языка является культура речи в собственном смысле. О культуре речи можно говорить в условиях владения литературной речью, в условиях правильности (то есть владения литературными нормами). Оценки вариантов на уровне куль-

туре речи иные: лучше–хуже, точнее, уместнее и т.п.

Идея разграничения двух принципиально различных аспектов культуры языка в отечественном языкознании принадлежит Г.О. Винокуру. Впервые она была высказана в общем виде в книге "Культура языка" (1930г.), а затем конкретизирована в более поздних работах. "Понятие культуры речи, – пишет Винокур, – можно толковать в двояком смысле, в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду только правильную речь или же также речь умелую, искусную". Искусная речь предполагает умение говорить не только правильно, но в принципе и мастерски, как пишут и говорят мастера художественной речи. Поэтому главная особенность такой мастерской речи заключается в ее активности, в ее творческом характере. "Мастер языкового употребления не только хорошо знает нормы языка, но и сам на них влияет и сам их создает". Итак, мы видим, что выдвинутые в качестве основных культурно–речевых проблем вариативность и коммуникативная целесообразность могут рассматриваться соответственно как лингвистическая критика (проблема вариантов) – на уровне правильности, с одной стороны, и модель порождения высказывания (в зависимости от цели, используемых средств и т.п.) – на уровне культуры речи, с другой стороны.

Недостаток принципа коммуникативной целесообразности в том виде, в каком он предложен В.Г. Костомаровым и А.А. Леонтьевым, состоит в том, что действие его распространяется и на уровень правильности, и на уровень культуры речи. Между тем расчлененность указанных уровней позволяет определить более точное место принципа коммуникативной целесообразности в общей проблеме речевой культуры, не смазывая понятия нормативности. Принцип коммуникативной целесообразности, осуществляясь исключительно на уровне культуры речи (т.е. на стилистическом, а не нормативном), предполагает вместе с тем в определенных случаях – в целях коммуникативных – оправдание осознанной ошибки собственной речи. Слово ориентировано на собеседника, ориентировано на то, кто этот собеседник: человек той же социальной группы или нет, выше или ниже стоящий (иерархический ранг собеседника), связанный или не связанный с говорящим какими–либо более тесными узами (отец, брат, муж и т.п.). Абстрактного собеседника не может быть, с ним действительно у нас не было бы общего языка ни в буквальном, ни в переносном смысле. Ближайшая социальная ситуация и более широкая социальная среда всецело определяют, так сказать, изнутри структуру высказывания.

Общесоциологические проблемы типологии речи не должны затемнять для нас, однако, собственно нормативного ее аспекта. В обычных условиях мы легко и непринужденно (в разговорной речи – автоматически) приспособляемся к особенностям того или иного типа речи. Член языкового коллектива нормально никогда не чувствует гнета непререкаемых для него языковых норм. Свое нормативное значение формы языка осуществляет лишь в редчайшие моменты конфликта, нехарактерные для речевой жизни (для современного человека – почти

исключительно в связи с письменной речью). Критерий правильности применяется нами к высказыванию лишь в ненормальных или специальных случаях (например, при обучении языку). Нормально критерий языковой правильности поглощен чисто идеологическим критерием: правильность высказывания поглощается истинностью данного высказывания или его ложностью, его поэтичностью или пошлостью и т.п.

Подлинная культура речи предполагает владение формами и стилями литературного языка в соответствии с целями и задачами общения. В понятие культуры речи входит знание реальной системы языка в ее историческом развитии и умение на этой основе давать нормативную оценку языковым явлениям, осуществлять научно обоснованную регулятивную лингвистическую функцию. Культура речи предполагает достаточно высокий уровень общей культуры человека, знание исторических бытовых реалий, лежащих в основе крылатых слов и выражений.

При таком подходе к вопросам культуры речи можно ограничить круг теоретических проблем нормализации от проблем и задач смежных дисциплин (и в первую очередь стилистики). "Не надо думать, – отмечает Виноградов, – что проблема культуры языка целиком совпадает с задачами и принципами стилистики литературной речи. Основная суть вопроса именно в том, что изучение культуры языка распространяется и на те социально–стилистические сферы речевого общения, которые в данный момент еще не включены в канон литературной речи и систему литературных норм". Таким образом, выдвигается задача описания, изучения, теоретического обоснования форм и сфер языкового общения, традиционно не включаемых в круг литературной "языковой критики". В первую очередь это относится к нелитературным и окололитературным сферам – профессиональной речи, городскому просторечию, жаргонам и сленгу, разным видам полудиалектной и интердиалектной речи и т.п. Именно здесь мы вступаем в область формирования, утверждения, кристаллизации литературных норм.

В основе взглядов наших языковедов лежит признание принципиальной возможности регулировать социальную речевую деятельность, решать теоретические и вопросы культуры речи и языковой политики. Особенно много для этого сделано выдающимся языковедом Г.О. Винокуром. Проблема культуры речи, языкового воспитания, по мнению Г.О. Винокура, "на практике будет решена тогда, когда каждому члену говорящего коллектива будет ясна разница между лингвистическими средствами, применяемыми в разных языковых жанрах". Культура языка осмыслялась Винокуром как стилистика в широком смысле слова, включающая две взаимосвязанные сферы: учение о средствах языка; учение о языковых заданиях, с точки зрения разнообразного применения языковых средств в каждом из них. Стилистические нормы – как цель и вершина речевой культуры – должны устанавливаться на основе обобщения закономерностей развития языка. Из этого вытекает сформулированная Г.О. Винокуром задача "правильно поставленного лингвистического воспитания" и "массового сти-

листического просвещения", которая продолжает оставаться актуальной и в наше время.

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ

Споры последних лет, предложения то расширить, то сократить лингвистические знания учителей начальных классов привели к определению критериев их необходимости. Эти критерии определяются из целей обучения данному предмету в школе, из практических потребностей преподавания, из накопленного опыта, в том числе, из научных исследований в области психологии детей, их речевого развития, в области дидактики и языкознания. Предлагаются семь критериев, формулировка которых имеет в виду не только потребность преподавания русского языка, но и возможности учителя именно начальных классов, преподающего несколько учебных предметов.

Первый критерий. Место начальных классов в системе образования. В начальной школе закладываются основы мировоззрения учащихся, формируется их диалектическое мышление, усваиваются системы основных понятий науки – в данном случае языковых понятий (обучение, речь, язык, предложение, слово, звук речи и пр.). Любая неточность и тем более неправильность в формировании основы предмета, в усвоении младшими школьниками исходных понятий и закономерностей отрицательно скажется на их развитии. Поэтому важно, чтобы у учителей были сформированы четкие понятия о социальной роли языка, мышления и речи, о структуре языка и о его развитии, о взаимодействии языков и т.д.

Второй критерий. Конкретная необходимость преподавания в начальных классах. Наиболее важными для учителя начальных классов являются прочные, безошибочные знания и умения в области фонетики, фонологии, графики и орфографии, в области словообразования и лексики, в области морфологии и синтаксиса. Как известно, главной задачей обучения родному языку в начальных классах признано развитие речи детей в широком понимании термина: развитие аудирования, говорения и письма (устного и письменного выражения собственных мыслей), чтения, т.е. восприятия мыслей других людей, зафиксированных графически. Следовательно, важны знания учителя о речи, ее функциях и видах, о механизмах речи и о связи речи и мышления, о структуре речевого действия (акта), об основных факторах и тенденциях речевого развития человека.

Третий критерий – это "разность" между минимумом,

который усваивают дети, и минимумом (или, точнее, оптимумом), который должен знать учитель, чтобы обеспечить реализацию принципов научности, перспективности в обучении и обоснованный выбор методов и приемов обучения. Для преподавателя в начальных классах "разность" важна не столько в теории, сколько в быстроте и точности обработки практических умений в области языкового анализа, орфографии, орфоэпии, владения речью. Учитель должен свободно уметь выполнять все те действия, которые задаются учащимся.

Четвертый критерий – учет уровня языковой среды, тех языковых влияний, которым подвергается школьник. Учителю необходимы элементарные сведения о просторечии и жаргонах, диалектах, профессиональных особенностях языка; необходимо иметь четкие представления о культуре речи, языковой норме и основах ее формирования.

Пятый критерий – это учет уровня языкового развития самих детей, развития их речи, перспектив этого развития. Учитель должен ориентироваться не только на положительные, но и отрицательные факторы речевого развития школьников, он должен исправлять недостатки речи детей, обогащать их речь, обучать их обоснованному, коммуникативно-целесообразному выбору слов и других языковых средств.

Шестой критерий – потребности реализации новых методик, уже имеющихся и тех, которые рождаются, создаются педагогами-новаторами. Понимание социальной роли языка и речи, их роли в трудовой, познавательной, творческой деятельности человека, понимание неразрывной связи языка и сознания, речи и мышления, роли речи в развитии человека, – все это необходимо учителю.

Седьмой критерий – это потребность овладения механизмами педагогического общения с учащимися. Речь идет об овладении особенностями профессионального языка педагога. Во-первых, это умение строить свои высказывания доступно как в отношении синтаксиса, так и в отношении выбираемых для общения с детьми слов. Речь учителя не должна снижаться до примитива, а должна давать образцы для развивающейся детской речи, т.е. быть "педагогической речью". Во-вторых, речь учителя должна быть в какой-то степени артистической, хорошо поставленной, привлекательной для учащихся.

Оба этих качества учительской речи достигаются в результате длительной практики, т.е. в упражнениях, практических занятиях по постановке голоса, по дикции, культуре и технике речи, по выразительному чтению и рассказыванию.